



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

La dramatización en la escuela como vehículo de desarrollo personal, social y académico

Autor/es

MARÍA GOÑI JIMENO

Director/es

DELIA DEL PILAR GAVELA GARCÍA

Facultad

Facultad de Letras y de la Educación

Titulación

Grado en Educación Primaria

Departamento

FILOLOGÍAS HISPÁNICA Y CLÁSICAS

Curso académico

2019-20



La dramatización en la escuela como vehículo de desarrollo personal, social y académico, de MARÍA GOÑI JIMENO

(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

© El autor, 2020

© Universidad de La Rioja, 2020

publicaciones.unirioja.es

E-mail: publicaciones@unirioja.es

TRABAJO FIN DE GRADO

Título

**La dramatización en la escuela como
vehículo de desarrollo personal, social y
académico**

Autor

María Goñi Jimeno

Tutor/es

Delia Gavela García

Grado

En Educación Primaria [206G]

Facultad de Letras y de la Educación

Año académico

2019/20



UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS.....	5
3. MARCO TEÓRICO.....	7
3.1. Conceptos.....	7
3.1.1. Teatro.....	7
3.1.2. Dramatización y juego dramático.....	8
3.1.3. Similitudes y diferencias.....	9
3.2. Dramatización en la escuela.....	11
4. DESARROLLO.....	17
4.1. Presentación del proyecto.....	17
4.2. Población.....	19
4.3. Cronograma.....	21
4.4. Objetivos.....	21
4.5. Metodología.....	22
4.6. Diseño de actividades.....	23
4.6.1. Expresión oral.....	23
4.6.1.1. Producción.....	23
4.6.1.2. Memorización.....	25
4.6.1.3. Comprensión.....	26
4.6.1.4. Lenguaje no verbal.....	27
4.6.1.5. Tarea global de expresión oral	29
4.6.2. Seguridad personal.....	30

4.6.2.1. Superación del miedo escénico y desinhibición.....	30
4.6.2.2. Desarrollo afectivo y hablar de uno mismo.....	31
4.6.2.3. Motivación.....	31
4.6.2.4. Trabajo autónomo.....	32
4.6.2.5. Tarea global de seguridad personal.....	33
4.6.3. Pertenencia al grupo.....	34
4.6.3.1. Empatía.....	34
4.6.3.2. Integración e igualdad.....	35
4.6.3.3. Participación y colaboración.....	35
4.6.3.4. Tarea global de pertenencia al grupo.....	37
4.6.4. Resolución de conflictos.....	37
4.7. Recursos.....	40
4.8. Evaluación.....	40
5. CONCLUSIONES.....	43
6. BIBLIOGRAFÍA.....	45
7. ANEXOS.....	47

RESUMEN

Este trabajo pretende plasmar la utilidad de la dramatización para la consecución de habilidades personales y de tipo social mediante un enfoque por tareas y una propuesta didáctica.

Está dividido en dos grandes partes. En la primera se aclaran conceptos de la práctica dramática tales como teatro, dramatización y juego dramático, y se diferencia entre dramatización como práctica y como área propia. En este capítulo se reflexiona sobre diferentes estudios del tema, se bosqueja la evolución del uso de la dramatización a lo largo de las diferentes leyes educativas y se extrae la conclusión de que la práctica dramática más versátil en la etapa de Educación Primaria es la dramatización.

La segunda parte consiste en una propuesta didáctica centrada en la dramatización y enfocada hacia sexto curso, con base en el enfoque por tareas, que desarrolla la expresión oral, la seguridad en uno mismo, la pertenencia al grupo y la resolución de problemas; buscando dar respuesta a las necesidades de esta tipología que surgen en este curso. Esboza los contenidos dramáticos que establece la LOMCE en las distintas asignaturas, reflexiona sobre el desarrollo del alumnado de sexto de Primaria y plantea las propuestas categorizadas por las habilidades que desarrollan. Dichas actividades pueden organizarse en sesiones siguiendo el esquema propuesto o utilizarse de una forma puntual para solventar dificultades concretas que surjan en el grupo.

PALABRAS CLAVE: dramatización, juego dramático, teatro, Educación Primaria, sexto curso, expresión oral, seguridad personal, pertenencia al grupo, resolución de conflictos, actividades.

ABSTRACT

The aim of the present work is to capture the usefulness of dramatization for achieving personal and social skills through a task-based approach and a didactic proposal.

It is divided into two main parts. In the first part, concepts of dramatic practice such as theater, dramatization and dramatic play are clarified, and a distinction is made between dramatization as practice and as its own area. This chapter reflects on different studies on the subject, outlines the evolution of the use of dramatization throughout the different educational laws and draws the conclusion that the most versatile dramatic practice in the Primary Education stage is dramatization.

The second part consists of a didactic proposal focused on dramatization and focused on the sixth grade based on the task-based approach that develops oral expression, self-confidence, group membership and problem solving; seeking to respond to the problems of this typology that arise in this course. It outlines the dramatic content that the LOMCE establishes in the different subjects, reflects on the development of sixth-grade students, and proposes the proposals categorized by the skills they develop. These activities can be organized into sessions following the proposed scheme or used in a timely manner to solve specific difficulties that arise in the group.

KEY WORDS: dramatization, dramatic play, theater, Primary Education, sixth grade, oral expression, personal security, group membership, conflict resolution, activities.

1. INTRODUCCIÓN

El teatro es un fenómeno cultural y social que permite el desarrollo y crecimiento de la persona. Es también, un acto comunicativo, lo cual ha motivado que en los últimos años se haya ampliado su uso en la escuela, desde la etapa de Infantil cuando se comienza con las dramatizaciones.

El estudio de este tema es importante porque esta práctica constituye un gran vehículo para el desarrollo de habilidades personales y cuyas prestaciones no se explotan suficientemente en la realidad de los centros educativos, según mi experiencia. Este trabajo pretende dar a conocer las posibilidades de la dramatización en la escuela e invita a seguir una explotación didáctica mediante un enfoque por tareas, el cual se puede realizar en su totalidad o de forma parcial. Cada tarea planteada pretende desarrollar una habilidad en el alumnado, y globalmente desembocan en el logro de una mejor convivencia.

Algunos de los contratiempos que surgen en la etapa de Primaria y para cuya resolución merece la pena explorar las posibilidades de la dramatización son los siguientes: observamos la aparición de múltiples conflictos que no son tratados de manera idónea bien por falta recursos o porque tras ellos subyacen otros más complejos que no se han identificado convenientemente. Esto se agrava por la falta de habilidades expresivas, mayormente orales, que posee el alumnado y supone, por otra parte, un menor rendimiento académico y peores resultados en las pruebas escritas y orales. La ausencia casi total de pruebas orales en la etapa de Primaria, a su vez, refuerza esta pobreza expresiva.

El uso de técnicas dramáticas a lo largo de los cursos de educación Primaria brinda al alumnado herramientas para gozar de una mejor capacidad de expresión, de gestión de emociones, altos resultados académicos en pruebas orales y escritas, buenas relaciones sociales, unión con el grupo y adecuadas resoluciones de los conflictos. En definitiva, los problemas emocionales, de empatía, de expresión y de resolución violenta de conflictos encuentran una vía de solución. También dota a los alumnos y alumnas de motivación para el trabajo individual y recursos para conseguir autonomía, y desarrolla la competencia artística.

La situación actual de la dramatización y el teatro en el currículum de Educación Primaria que establece la LOMCE distribuye sus contenidos claramente en tres áreas. Por un lado, constituyen una parte del Área Artística; por otro lado, se tratan en Lengua y Literatura, especialmente el estilo literario y la expresión oral y, por último, las partes de movimiento y percepción se atribuyen a la Educación Física. También existe la posibilidad de vivenciarla usando técnicas dramáticas como recurso didáctico en cualquier materia, tal y como se ha usado en la asignatura de Inglés desde hace años.

A pesar del reconocimiento de los beneficios del teatro y la dramatización en la escuela y de su presencia curricular, la cantidad y calidad de su aparición en el aula depende exclusivamente del criterio o deseo del maestro tutor. El relegar el teatro y la dramatización únicamente a los contenidos literarios que así lo requieran expresamente supone renunciar a los beneficios que dichas prácticas producen al alumnado y a los docentes.

Este trabajo tiene un carácter teórico-práctico y ambiciona ahondar en los términos de teatro y dramatización, en el uso que se ha realizado de estas técnicas en la escuela, las posibilidades que aún quedan por explotar y la forma de obtenerlas. También se exponen propuestas dramáticas para trabajar habilidades concretas que desembocan en una resolución pacífica de conflictos.

El estudio de este tema tiene dos grandes beneficiarios. Por una parte, el alumnado aprende multitud de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales que mejoran su autoconcepto, además de hacerle consciente y responsable de sus emociones, aprendizajes y actuaciones. Por otra parte, el profesorado adquiere recursos prácticos y efectivos ante los contratiempos y dificultades que surjan en su grupo clase relacionados con la expresividad, seguridad personal, unidad del grupo y resolución de conflictos.

Cabe destacar que los aprendizajes realizados mediante las técnicas dramáticas perduran en el tiempo, puesto que son experiencias vivenciadas y los alumnos y alumnas son protagonistas y partícipes de su propio aprendizaje, por lo que solventan problemas a largo plazo.

El trabajo parte de otros estudios que citaré a continuación en lo referido a conceptos básicos y el uso de la dramatización en la escuela durante los años pasados y en cada ley, y toma inspiración de prácticas dramáticas sugeridas en otros libros. Parte de

esto para reflexionar acerca de los conceptos y de sus diferencias y similitudes, para discurrir sobre la presencia de la dramatización en la escuela dependiendo de las leyes vigentes y para plantear una propuesta original que solvete problemáticas de características concretas y globales comunes en el curso sexto de Primaria.

Tiene como base conceptos y teorías de trabajos previos que exponen los beneficios de la dramatización en los distintos ámbitos personales y sociales, en cambio, innova en cuanto al hecho de reflexionar sobre ellos y extraer conclusiones, y, sobre todo, en lo referido a plantear una actuación práctica para lograr estos beneficios que pueda usarse en su conjunto o para tratar una problemática concreta. Además, se adapta al alumnado de sexto curso, cuyas características son diferentes a las del resto de alumnos de otros cursos.

Este trabajo consta de las siguientes partes: objetivos, marco teórico, desarrollo, conclusión y referencias. En el marco teórico se revisan de manera crítica los estudios precedentes sobre la dramatización, el teatro y su uso en la escuela. Asimismo, se recopilan y definen los conceptos básicos que constituyen la base de la propuesta didáctica. El desarrollo consta de una presentación del proyecto, una descripción de la población a la que se dirige, un cronograma, los objetivos, la metodología, el diseño de las tareas, los recursos necesarios y una evaluación.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden conseguir con el presente trabajo son:

- Diferenciar los conceptos de teatro y dramatización.
- Indagar en la evolución de la dramatización en la educación.
- Plasmar los beneficios de las prácticas dramáticas en la escuela.
- Formular una posible explotación didáctica de dramatización orientada a sexto curso de Primaria.
- Recopilar dinámicas y recursos para hacer realidad los beneficios de la dramatización en el aula.
- Mostrar una selección de propuestas para el desarrollo de habilidades expresivas, de seguridad personal, de pertenencia al grupo y de resolución de conflictos.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Conceptos

Habitualmente se utilizan los términos de teatro y dramatización como sinónimos, en cambio, este uso dista mucho de la corrección, puesto que hacen referencia a prácticas diferentes, y por ello cabe hacer una aclaración al respecto.

3.1.1. Teatro

López, Jerez y Encabo (2009, pp.18-19) aclaran que el teatro es un espectáculo con texto, dirección y actuación cuya importancia recae en el resultado. Estas características dejan ver que es un acto profesional que cuantifica su valor en función del resultado que obtenga, de modo que no considera el proceso de creación valioso por sí mismo y no se intercambian los papeles de público y actores.

El teatro y su empleo en la educación respetan las bases de la puesta en marcha de cualquier otra obra teatral. Requieren planificación y ensayo, los papeles son asignados por el director (en este caso el profesor), los alumnos deben memorizar el guion y se comprometen con el espectáculo. Al carecer de trascendencia, el proceso de creación en este caso lo realiza casi totalmente el autor de la obra.

A pesar de esto, si el docente tuviese un interés singular en el proceso de creación, los actores (en esta ocasión los alumnos) podrían colaborar y crear parte del texto mediante la improvisación. En cualquier caso, la consideración dada al proceso de creación no altera el objetivo principal, el espectáculo.

El teatro trata de generar reacciones en el espectador, ya sea dar una doctrina, realizar una crítica, conmover o simplemente hacer pensar o sentir. Requiere una técnica previa, sobre la cual, a pesar de poder aprenderse durante el desarrollo de la acción teatral, es necesario tener ciertas nociones y objetivos previos.

Tal y como afirman Núñez y Navarro (2007, p. 230) el teatro mixto es el más común en la escuela, puesto que es el que puede ser realizado por los alumnos y alumnas de la etapa de Primaria, en cambio, estos exclusivamente ejecutan la función de intérpretes.

Motos (como se cita en Núñez y Navarro, 2007, p. 233) sugiere las edades óptimas para la práctica de juegos, dramatización y teatro. El teatro se trabaja con más

eficacia a partir de la Educación Secundaria, incluso es más adecuado comenzar en Bachillerato, ya que los alumnos y alumnas de Primaria aún no cuentan con la madurez necesaria. En cualquier caso, lo más habitual es que no participen en el proceso de creación y que deban aceptar un papel impuesto.

El teatro trabaja contenidos enriquecedores y en su praxis se gana autonomía y habilidades expresivas, en cambio, no es común utilizarlo para la enseñanza de contenidos de distintas materias.

3.1.2. Dramatización y juego dramático

Los términos juego dramático y dramatización se utilizan constantemente como sinónimos. Tejerina (como se cita en López *et al.*, 2009, p. 19) defiende que es conveniente la aceptación de estos como sinónimos parciales, dada su amplia difusión.

La dramatización o juego dramático, tal y como se muestra en López *et al.* (2009, p. 27) consiste en la representación de una acción concreta llevada a cabo por unos personajes en un lugar determinado.

Se considera en muchas ocasiones un juego valioso en sí mismo porque su finalidad no es desarrollar una obra con desenlace, puesto que este final puede o no producirse. La función de la dramatización es distinta, por tanto, a la del teatro.

Laferrière y Motos (2003, p. 61), definen la dramatización como el proceso de dar forma dramática a algo que no la tiene, y también como un recurso didáctico. La puesta en práctica de la dramatización como recurso didáctico sigue, en su opinión, tres tiempos: la puesta en marcha, la dramatización o tiempo para la composición y la teatralización o representación. Este último proceso, en cambio, no es el objetivo de la dramatización, y no es del todo necesario, de modo que el uso de la dramatización en el aula no acostumbra a enfocarse en la representación, ya que en muchos casos esta no se produce.

Esta acotación del término se ve apoyada por la siguiente declaración: “Dramatizar es convertir en estructura dramática algo que no lo es, conferir rasgos teatrales (personajes, conflicto, espacio, tiempo, argumento y tema). El resultado de esta acción será lo que se denomine juego dramático.” Fuegel y Montoliu, 2000 (citado en López *et al.*, 2009, p. 18). Estos elementos permiten hacer del juego dramático una práctica verosímil, que parte de una situación real y que permite la aplicación de lo aprendido durante el proceso a la vida cotidiana.

El juego dramático es una actividad lúdica que tiene como base situaciones cotidianas que se convierten en la trama. Pasar de jugar a dramatizar es un cambio periódico que surge de manera natural, Motos y Tejedo (1987, p. 27) afirman que en ocasiones el término de juego dramático se utiliza para hacer énfasis en la espontaneidad y el de dramatización para resaltar el proceso creativo. A pesar de esto y tal como se ha mencionado, son sinónimos, ya que, dramatizar forma parte del desarrollo del niño puesto que se trata de un juego reglado que se realiza en grupo.

3.1.3. Similitudes y diferencias

López *et al.* (2009, p. 19) señalan aspectos en los que el juego dramático o dramatización se diferencia del teatro. Plantean que, si el teatro es una obra escrita y ensayada, el juego dramático pretende ser un proyecto oral variable. Los papeles son elegidos por las personas que actúan y el público y los actores pueden intercambiarse las funciones, las acciones son improvisadas y los niños deben estar en situación de juego colectivo.

Para realizar cualquiera de las dos prácticas se requiere compromiso, motivación y un mediador con el objetivo claro y que permita avanzar en la trama. En comparación con el teatro, en la dramatización los niños y niñas se ejercitan en la improvisación, de modo que el proceso es valioso en sí mismo, ya que gracias a él desarrollan capacidades de reacción y de relación. Se trata de un ejercicio expresivo, por lo que no se ansía un gran espectáculo, sino actuar en base a las normas establecidas y disfrutar del proceso. En la infancia es más natural que el teatro, puesto que, tal y como se ha mencionado, se trata de un juego.

Tejerina (2012, p. 9) indica algunas diferencias entre el teatro y el juego dramático, entre las que se destaca el resultado u objetivo, “el resultado del teatro es el espectáculo, y el de la dramatización es el aprendizaje y disfrute del proceso”. Es importante dar cabida al teatro dentro de la educación Primaria, pero, como maestros, nos interesa más el proceso en el que los alumnos pueden aprender gran cantidad de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales que un simple resultado, ya que nuestra función es preparar al alumno o alumna para la vida adulta y para la resolución autosuficiente de problemas. La dramatización nos permite esto, puesto que es un proceso expresivo que hace que el alumnado se implique, y si bien es cierto que desarrolla habilidades expresivas y mejora las relaciones, se trata de ganancias colaterales.

De esta manera, podemos afirmar que la sencillez y utilidad que aporta el juego dramático en la educación, no las aporta de igual manera el teatro. El juego dramático es un ejercicio lúdico que puede llevarse a cabo en cualquier materia y actividad, que aporta un aprendizaje vivenciado. De igual modo, la dramatización no requiere de una obra escrita, lo cual supone una ventaja en muchas ocasiones, ya que este género no es el más frecuentado por los autores de literatura infantil ni el más solicitado por el consumidor de cultura. Es, por esto, una tarea ardua el encontrar un texto adecuado al aula, por la ausencia de recursos, por el número tan elevado de alumnos en cada grupo y por las tan diversas motivaciones en los distintos grupos. La dramatización como recurso habitual en el aula puede, en cambio, adaptarse a los diferentes intereses.

Motos y Tejedo (2007, p. 30) establecen el papel del maestro en el juego dramático, en el que participa con su experiencia y no sólo como agente externo. Plantean que orienta, estimula la expresión, mejora la iniciativa... en definitiva, cumple la función de líder y guía. Este rol del maestro o maestra es posible porque los alumnos no son solo intérpretes sino también creadores y realizan todo tipo de funciones (son autores, espectadores, críticos...). Al ceñir al alumnado al papel de intérprete como suele pasar en el teatro el maestro no puede adoptar el rol de guía en el teatro, sino el de director.

En la dramatización el desarrollo del conflicto nunca es igual porque depende de innumerables factores, en el teatro, en cambio, existe un fuerte deseo de conseguir un resultado único. El hecho de que no se valore la dramatización como un espectáculo no quiere decir que no tenga un resultado, sino que su valor depende del desarrollo de la expresión que se haya logrado.

Si bien se han diferenciado detalladamente los términos de teatro y dramatización, cabe destacar que existen grandes similitudes en su puesta en práctica. Como ya se ha comentado en párrafos anteriores, el lenguaje dramático está presente en ambos, y los dos se basan en el acto de encarnar un personaje en una situación de conflicto. Laferrière y Motos (2003, p. 63) aclaran que el teatro y la dramatización hacen uso del cuerpo, la voz y del valor simbólico del espacio, los objetos y el tiempo. También esclarecen que ambos representan situaciones humanas, tienen carácter integrador y en los dos se producen reacciones emocionales entre los integrantes y entre ellos y el público.

Además de estas características comunes, teatro y dramatización se usan de igual forma como medio para transmitir cultura. Ambas prácticas tienen beneficios didácticos,

pero la sencillez que caracteriza a la dramatización la hace, comúnmente, más versátil en la educación, sobre todo para adquirir competencias. A pesar de lo anterior, los docentes no siempre son conscientes de ello o carecen de recursos que individualicen su aplicación para objetivos concretos. El presente trabajo pretende paliar esta circunstancia.

3.2. La dramatización en la escuela

Para tratar la importancia del juego dramático en un aula es necesario aclarar dos conceptos: el término Dramatización, con mayúscula, hace referencia a un ámbito propio de la educación escolar (asignatura específica o ámbito), y dramatización, con minúscula, que reseña la actividad de dramatizar, sinónimo de juego dramático, del cual partirá la propuesta didáctica.

García Padrino y Cerrillo (1997, pp. 39-41) esbozan la situación de la Dramatización en la educación desde la aparición de la Ley General de Educación (LGE) hasta la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). De esta información cabe destacar que la dramatización y el teatro infantil se contemplaban en Ley General de Educación del 1970 como parte de la Educación Artística, relacionada con la expresión. En 1981 vuelve al ámbito de la Educación Artística. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo situaba la Dramatización como ámbito propio dentro del área de Educación Artística, junto a la Plástica y la Música en la Educación Primaria, a pesar de no haber un reparto equilibrado de contenidos dentro del Área Artística.

Con la aparición de la Ley Orgánica de Educación la Dramatización queda relegada como ámbito a la Música y a la Educación Física, y estas tratan la expresión corporal, sobre todo, en calidad de danza. En la actualidad, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa mantiene este enfoque con respecto a la Dramatización. Este cambio responde al deseo globalizador de los contenidos que se expresa en ambas leyes. Resulta llamativa la referencia única a la Dramatización en lo artístico, y la falta de consenso sobre el papel que cumple en la educación como recurso (dramatización).

Ya Motos y Tejedo (2007, p. 19), afirmaron que la dramatización era un proceso de creación, en el cual se usaban técnicas del lenguaje teatral como apoyo pedagógico, didáctico y lúdico. Añadían, asimismo, al juego dramático, la necesidad de aparición de un problema o contradicción entre los personajes (comúnmente denominado conflicto) y

el carácter espontáneo que requiere la práctica. Ya se consideraba, no solo un contenido propio de la educación artística, sino también un recurso didáctico lúdico.

Ahumada (como se cita en Cutillas, 2015, p. 20) opina que es visible un avance de la experimentación escénica en el contexto infantil y juvenil en los últimos años. Un detalle que señala no poder olvidar es que, en la actualidad, más que hacer teatro, “jugamos a crearlo”. Esto indica que las corrientes actuales no buscan tanto crear una obra como un espectáculo, sino hacer uso de las artes escénicas para experimentar acerca de uno mismo y del grupo social.

De este modo podemos deducir que el uso de la dramatización como recurso didáctico no es una idea nueva, en cambio, la forma de enfocar este recurso se está viendo alterada por las corrientes de innovación pedagógica. Las posibilidades y los beneficios del juego dramático en el proceso de enseñanza-aprendizaje son incontables, y se debe ahondar en ellos.

En lo referido a la psicología y la pedagogía hace décadas que se viene señalando que el juego dramático, como cualquier tipo de juego en la etapa de Primaria, favorece el desarrollo integral del niño. “El juego es el modo que tiene el niño de pensar, probar, relajarse, trabajar, recordar, competir, investigar y crear. Es su manera de vivir y de enfocar cualquier concepto, por tanto, es la mejor forma de dirigir una enseñanza.” (Slade, 1978, p. 54).

A pesar de este carácter orgánico, el juego dramático requiere una edad más avanzada que el juego simbólico, por lo que su uso puede comenzar en Primaria y debe estar adaptado a las capacidades del alumnado. Núñez y Navarro (2007, p. 233) exponen con detalle la etapa idónea para comenzar con distintos contenidos dramáticos. En los primeros cursos de Primaria se puede comenzar a usar el juego dramático y en los últimos, los alumnos y alumnas ya pueden representar papeles e improvisar.

Durante toda la etapa el maestro o maestra debe hacer una función mediadora, muy activa en los primeros cursos, que guíe constantemente la práctica hacia los objetivos deseados. En esta etapa es adecuado plantear un problema y una situación cotidiana para que el alumnado se implique. En los últimos cursos de Primaria, también es necesario un mediador, pero su tarea es mucho menos intensa siempre que se exponga antes el objetivo. En quinto y sexto de Primaria la capacidad de improvisación es mucho mayor que en los

primeros cursos puesto que su espontaneidad está más desarrollada, esto implica que las situaciones que se plantean pueden ser menos cotidianas y más diversas.

Núñez y Navarro (2007, pp. 242-246) recogen varios modelos de pensamiento existentes con respecto a la relación de la dramatización y el currículum. A continuación, se realiza una reflexión sobre ellos.

El *Modelo fragmentado* es aquel en el que el drama no tiene identidad propia, de modo que no posee sus propios procedimientos, conocimientos ni conceptos, y se valora exclusivamente como herramienta didáctica. El drama es muy útil como recurso didáctico, en cambio, si se valora tan solo por esto pierde su identidad. Para utilizarlo adecuadamente como recurso se deben respetar sus características, entre ellas el aprendizaje creativo, la expresión y comunicación o la generación de un clima adecuado.

El *Modelo de asignatura separada*, en cambio, tiene por bandera el fenómeno contrario: la separación del drama como parte exclusiva del Arte. De este modo se elimina la posibilidad del aprendizaje globalizado y se pierde la relación del arte con el resto del currículum, porque los límites entre materias son rígidos e impuestos. Hemos de apreciar la identidad propia de la Dramatización, ya que esto crearía una mayor competencia artística en el alumnado y generaría sensibilidad y habilidades teatrales, pero este hecho no debería imposibilitar el uso de la dramatización en todo el currículum como método de aprendizaje.

Si aceptamos como válidas estas reflexiones defendemos el *Modelo integrado*, en el cual el drama facilita nuevos significados a las asignaturas mediante la representación, y es estudiado como un medio de representación con un cuerpo propio de habilidades, conceptos y conocimientos. Aúna la identidad propia de la Dramatización como Arte y la posibilidad de relación y recurso en todas las áreas. John Somers, (como se cita en Núñez y Navarro, 2007, p. 244) en 1994 ya expuso que el drama posee una función indispensable en la cultura y esto se debe ver en el currículum. Este modelo defiende el espacio propio del drama en la educación atendiendo también a la formación cultural y al enriquecimiento del resto de áreas.

También existe un *Modelo cultural*, en el cual el drama requiere de la generación de un contexto para su desarrollo (que normalmente protagonizan las relaciones humanas), acercando a los alumnos problemas y actuaciones culturales y de la vida real.

Este modelo rige las actuaciones del área de la animación sociocultural y de las actividades extraescolares, y tiene en cuenta las bases del juego dramático.

Debemos partir de estos últimos dos modelos al realizar cualquier tipo de acción de enseñanza relacionada con la dramatización, cuidando el continente y el contenido. Así respetaremos las características del drama y también lo usaremos como herramienta de una forma adecuada. Este, como cualquier enfoque, tiene sus desventajas, ya que la dramatización queda comúnmente infravalorada con respecto a las otras materias del área artística, en cambio, es el precio del deseo globalizador y de uso para el desarrollo de competencias y contenidos de todas las materias.

La dramatización en la escuela mejora la expresión-comunicación, nos dota de cultura artística y aporta la formación del lenguaje teatral. En definitiva, nos permite expresarnos, hacer juicios críticos sobre distintas manifestaciones artísticas y usar el lenguaje teatral. Si aceptamos esta perspectiva pasamos a valorar al alumno y alumna como sujeto creador y a dar importancia a su pensamiento crítico y al desarrollo de sus capacidades personales y sociales.

Los contenidos de Dramatización serán los elementos básicos de cualquier pieza dramática y la representación escénica de personajes y situaciones. Al no valorar el resultado como fin único, se debe dar especial importancia a las actitudes, trabajo en grupo y desinhibición, lo cual pretende trabajar la propuesta desarrollada en este trabajo.

Como se ha comprobado, su interés hasta el momento se ha centrado en pocos contenidos propios y el recurso lúdico que supone, y casi se ha limitado en la praxis de las dos últimas leyes educativas a la enseñanza de lenguas y expresión corporal en Educación Física (lo cual tampoco tiene un peso significativo en la asignatura), a pesar de que sus posibilidades son infinitas. Además, todos los beneficios que aporta y los contenidos que se desean enseñar se ven limitados por el papel que toma la dramatización en la educación y la ausencia de profesores especialistas o generalistas con preparación específica en prácticas de dramatización.

El uso de las técnicas dramáticas requiere conocimientos teóricos y prácticos en los que no se forma al maestro, por lo que su uso es reducido. Además, el hecho de que los contenidos propios de Dramatización queden limitados a una pequeña parte de la asignatura de Música no garantiza ni su impartición ni su implantación por la cantidad de tiempo que requiere, y por las escasas vías de información del profesorado.

En la última década los estudios acerca de la dramatización han tomado, como es natural, un carácter más concreto, puesto que ya no es necesario seguir aportando matices a los conceptos, sino que es más interesante estudiar los beneficios del uso de la dramatización en la escuela. Un tema de interés ha sido el desarrollo emocional por medio del juego dramático como podemos observar en publicaciones recientes como la de Cruz, Caballero y Ruiz Tendero (2013) o la de González García (2015), incluso se han investigado sus posibilidades de mejora de la convivencia, tal y como indica López Hernández (2015).

En conclusión, en la actualidad se tiene claro que la dramatización tiene valor propio como parte del área de Educación Artística y como recurso didáctico, pero quedan muchas posibilidades por explotar en el aula. A pesar de que las nuevas corrientes estudien las mejoras que supone en educación emocional y convivencia, su uso no está muy extendido, quizá por falta de tiempo o de formación docente. Este trabajo pretende aportar actividades tematizadas que simplifiquen el uso de la dramatización en el aula para la mejora de aspectos concretos de carácter individual, social y académico.

4. DESARROLLO

4.1. Presentación del Proyecto

Este trabajo propone, desde el uso de la dramatización en Primaria, una explotación didáctica organizada mediante un enfoque por tareas que incluye tareas parciales para dar respuesta a aspectos y contenidos concretos relevantes y recurrentes en el aula. Todas ellas conducen a una tarea final en la que se recopilan las demás, pero pueden usarse de forma individual para trabajar un aspecto o contenido preciso o por grupos, aunque sin necesidad de realizarlas todas. Está enfocado a sexto curso. La tarea final está relacionada con la resolución de conflictos, pero el resto de las tareas atienden con anterioridad a la mejora de la expresión oral, la seguridad personal y la pertenencia al grupo.

En este momento, la presencia específica de la dramatización en el currículo de sexto curso se basa en algunos contenidos propios de las materias de Lengua Castellana y Literatura, Educación Artística (Música), Educación Física y de Lengua extranjera (Inglés). Estos contenidos que ya se contemplan en el currículo son:

Lengua castellana y literatura:

- Creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones, y teatro.
- Dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias.
- Lectura comentada de poemas, relatos y obras teatrales.
- Creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones, y teatro.
- Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios.

Lengua extranjera (Inglés):

- Distinción de diferentes registros; uso de la voz y lenguaje no verbal.

Educación Artística (Música):

- Elementos básicos de una danza: movimiento, ritmo, expresión corporal, espacio y estilo.

Educación Física:

- El cuerpo y el movimiento. Exploración y conciencia de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal.
- Experimentación con algunas técnicas expresivas básicas como mímica, sombras o máscaras.
- Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
- Comprensión de mensajes corporales y de representaciones realizados de manera individual o colectiva.
- Representaciones e improvisaciones artísticas con el lenguaje corporal y con la ayuda de objetos y materiales.
- Escenificación de situaciones reales o imaginarias que comporten la utilización de técnicas expresivas.
- Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.
- Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal.

Como se observa con estos contenidos, la presencia de la dramatización en el currículum se centra en períodos del curso de forma puntual en la mayoría de las asignaturas, puesto que no se trata la expresión corporal durante todo el curso en Educación Física, ni las danzas en Música (se hace en ambos casos de una forma puntual). La asignatura que mantiene, en cierto modo, la presencia de la dramatización durante todo el curso (por tener más contenidos relacionados) es la de Lengua Castellana y Literatura.

La dramatización tiene un peso pobre en la Educación Artística, sobre todo teniendo en cuenta que se considera un ámbito propio dentro de esta. El peso del drama no es comparable a la Plástica o la Música y queda relegado a una parte minúscula de la música que no siempre termina de ponerse en práctica.

Quizás sorprenda la presencia del drama en la asignatura de Inglés, donde se trabaja la expresión oral de este modo y también se usa la dramatización como recurso didáctico. El deseo por formar a los alumnos y alumnas en esta lengua ha dado lugar a múltiples enfoques y recursos didácticos, por lo que ha usado la dramatización durante años en su enseñanza. Existe, en esta área de la enseñanza un método muy usado llamado aprendizaje por tareas, (Task-based Language Learning), que consiste en plantear tareas o situaciones nuevas al alumnado que debe resolver sin ayuda y cuyo objetivo es la comunicación real (Cuartero de los Ríos, 2014, p. 12). Se usa tanto para enseñar gramática

como léxico y será el *modus operandi* de la propuesta didáctica de este trabajo. La dramatización permite hacer de la enseñanza de contenidos una actividad lúdica y motivadora, que desarrolla la autonomía, autoestima y creatividad.

Mediante el incremento del uso de la dramatización en una clase y su mayor exposición en el tiempo, este trabajo desea dar respuesta a las problemáticas comunicativas, de seguridad personal, de pertenencia al grupo y de resolución de conflictos que surgen inevitablemente en los últimos cursos de Primaria.

4.2. Población

Para realizar un trabajo más concreto, las tareas se contextualizarán en el sexto curso de Primaria. En esta etapa los conflictos se hacen muy tangibles; en ocasiones violentos, y el interés por adquirir nuevos conocimientos y tener una buena capacidad de expresión decae, por lo que se debe intervenir en este momento (aunque conviene hacerlo también a lo largo de los cursos previos) para prevenir conflictos, futuro fracaso escolar y fracaso en las relaciones afectivas y sociales.

Según mi experiencia, en esta etapa la mayoría de los alumnos son participativos, creativos y se cuestionan las normas establecidas, a las cuales daban en el pasado una obediencia pasiva. Ya no tienen un pensamiento egocéntrico, por lo que se saben atados a las normas a las que están sujetos todos los demás, pero comienzan a hacerse preguntas morales por mero disfrute personal, de modo que generan sus propias ideas. Así, el cumplimiento de las normas queda sujeto a la situación, a la compañía y a la ética personal variable, en cambio, la moralidad se integra en la personalidad y se comienza a entender su importancia para una buena convivencia basada en el respeto. En conclusión, las ideas varían, pero al ser elegidas por uno mismo se hacen más firmes.

Algunas de las características generales propias de los alumnos y alumnas que cursan sexto de Primaria están marcadas por Jean Piaget, el cual planteó en su Teoría del Desarrollo Cognitivo que las personas, durante nuestro desarrollo pasamos por cuatro etapas. La mayoría de los niños y niñas de 11 y 12 años se encontrarían, según esta teoría, en la etapa de las operaciones concretas, y algunos de ellos, en la de las operaciones formales (aquellos más maduros o los más mayores).

En la etapa de las operaciones concretas el pensamiento del alumnado deja de ser tan egocéntrico como en los años anteriores, y ya usan la lógica para extraer conclusiones

por ellos mismos, siempre y cuando no sean sobre una cuestión abstracta. La conservación y la reversibilidad son dos conocimientos representativos de esta etapa.

En la etapa de las operaciones formales, en la que se introducen generalmente a partir de los doce años, los alumnos comienzan a tener un razonamiento hipotético deductivo. Esto significa que son capaces de usar la lógica para llegar a situaciones abstractas o verbales.

En lo que al lenguaje se refiere, esta etapa del desarrollo permite al alumnado construir frases más complejas, como coordinadas y subordinadas, y hacen referencia a conceptos abstractos y matemáticos. También crece mucho el vocabulario, se hace un buen uso de la fonética, mejoran el uso de los tiempos y modos verbales y dominan el género y número de las palabras. Un aspecto interesante es que diferencian los niveles del lenguaje y se adaptan a ellos dependiendo de la persona con quien interactúen.

El desarrollo motriz del alumnado sigue produciéndose en este momento. La capacidad de coordinación es mucho mayor que en otras etapas, así como su motricidad fina. Comienzan a surgir diferencias referentes al género. Es el momento perfecto para indagar en las posibilidades expresivas del propio cuerpo.

El desarrollo afectivo de los alumnos y alumnas de sexto se caracteriza por la vergüenza en la expresión de los afectos. Comprenden los sentimientos propios y de los otros y la amistad se transforma, ya que la valoran según la reciprocidad, confianza y colaboración. Aquellos más mayores se centran en los afectos y sus relaciones de amistad se basan en la intimidad. Los docentes o padres pierden fuerza y el grupo cobra un valor fundamental.

Con respecto al desarrollo social, hasta este momento la familia ha tenido el mayor peso. En este momento crece la importancia de los grupos de iguales y la escuela. Todos los factores contribuyen a formar el autoconcepto de los alumnos y alumnas.

El desarrollo moral sufre grandes cambios en esta etapa, ya que se dejan de acatar las normas siempre y comienzan a ponerse en duda. Como he apuntado en un principio, las normas se acatan o no según la moral del individuo y la situación en la que se encuentre.

Por todo esto, para realizar las tareas de una forma eficaz, debemos adaptarnos a unos integrantes del grupo muy variados en cuanto a capacidades e intereses. Si algo

tienen en común todos ellos, es que en este momento surgen sensaciones de vergüenza a la hora de expresarse y de relacionarse con las personas ajenas a su grupo de amistad. Esto puede enfocarse como una limitación a la hora de dramatizar o como una oportunidad de crear un lugar seguro donde puedan expresar todo aquello que creen no poder exteriorizar en su vida cotidiana.

4.3. Cronograma

Esta intervención se lleva a cabo una vez cada 15 días durante un trimestre, de modo que en su totalidad abarca seis sesiones de 60 minutos.

Las sesiones se llevarán a cabo entre los meses de enero y marzo, es decir, en el segundo trimestre, en el cual los alumnos y alumnas ya conocen a aquellos que han repetido curso o vienen de otros centros educativos. Los pequeños grupos sociales también están estructurados en este momento, por lo que comienzan a generarse los conflictos de más importancia, pero no es tarde para actuar como, en mi opinión, lo sería en el tercer trimestre.

Contextualizando las sesiones en el curso 2019-2020 se realizan durante los días 15 y 29 de enero, 12 y 26 de febrero, 11 y 25 de marzo.

Figura 1

Calendario

Enero							Febrero							Marzo						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do
		1	2	3	4	5						1	2							1
6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9	2	3	4	5	6	7	8
13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16	9	10	11	12	13	14	15
20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23	16	17	18	19	20	21	22
27	28	29	30	31			24	25	26	27	28	29		23	24	25	26	27	28	29
														30	31					

4.4. Objetivos

Los objetivos que se desea conseguir con esta intervención son los siguientes:

- Desarrollar la expresión oral mediante tareas de producción, comprensión y memorización.
- Mejorar el lenguaje no verbal.

- Lograr seguridad personal relacionada con la superación del miedo escénico y desinhibición.
- Optimizar el autoconcepto mediante la expresión de sentimientos y el trabajo autónomo.
- Desarrollar de la competencia afectiva y la capacidad de hablar de uno mismo.
- Crear sentimientos de pertenencia al grupo.
- Generar una corriente de empatía que mejore integración e igualdad.
- Mejorar la capacidad de participación y colaboración.
- Desarrollar una capacidad de resolución pacífica de conflictos.
- Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales utilizando procedimientos y estrategias verbales.
- Leer de forma comprensiva un tipo de texto.
- Extraer los datos relevantes de una exposición oral detallada.
- Lograr una actitud receptiva y de interés hacia las actividades.
- Elaborar competencias intra e interpersonales.
- Hacer uso de habilidades personales y sociales trabajadas anteriormente en un proceso de resolución de conflictos.

4.5. Metodología

Esta explotación didáctica se caracteriza por estar basada en un **enfoque por tareas**. Este enfoque consiste en plantear propuestas que requieran procesos de comunicación reales, de este modo se desarrolla la lengua mediante su uso.

El enfoque por tareas aporta los recursos necesarios para una buena comunicación y para lograr el éxito en las situaciones comunicativas que pueden surgir en la realidad del aula y de la vida. Esta metodología atiende a la terminología, a las construcciones lingüísticas y también al contexto.

El uso del lenguaje es uno de los puntos más importantes en el proceso de adquisición de los conocimientos y permite al maestro o maestra descubrir las dificultades

del lenguaje en una situación cotidiana. Aprender la lengua con su uso es un aprendizaje natural.

La metodología empleada también se caracteriza por ser activa, participativa, de integración y cooperativa.

- **Activa:** promueve la colaboración de todos los alumnos y alumnas en todas las actividades de forma activa. Son ellos mismos quienes exploran e investigan las posibilidades de su cuerpo, de su lenguaje y de su expresión.
- **Participativa y de integración:** todos los estudiantes tienen un papel igual de importante, todos ellos son una pieza clave para que cada una de las sesiones resulte un éxito. Los grupos se forman de manera aleatoria para que todos tengan relación.
- **Cooperativa:** todos colaboran y se respetan para llegar a una meta conjunta. Varias de las actividades se realizan en grupos y deben colaborar para alcanzar los objetivos propuestos. Existe una búsqueda de un aprendizaje guiado, puesto que las explicaciones que se llevan a cabo son realizadas mediante preguntas a los alumnos y son ellos los que llegan a las conclusiones mediante su experimentación y la reflexión común.

4.6. Diseño

En este apartado del trabajo se exponen con detalle las actividades propuestas, organizadas por las habilidades que desarrollan. Las tareas recopiladas a continuación son de elaboración propia desde mi experiencia, a excepción de tres de ellas que son el resultado de la adaptación de las siguientes fuentes: Prieto (2007, p. 920), Marcos y Garrán (2017, p. 65) y Motos y Tejedo (2007, p. 145), las cuales se señalan en las páginas correspondientes del presente trabajo.

4.6.1. Expresión oral

El desarrollo de la expresión oral se plantea en este trabajo por medio de actividades que mejoran la producción, memorización, comprensión y el lenguaje no verbal.

4.6.1.1. Producción

A continuación, se esbozan 3 propuestas para desarrollar la producción oral.

<u>1ª propuesta:</u>

¿Tierra o Agua?: Se pone al alumnado en el contexto de que hay un nuevo tema que genera controversia en el mundo, ya que se ha planteado cambiar el nombre del planeta Tierra al de Agua. Para debatir sobre esta cuestión el alumnado se divide en dos grandes grupos y se le asignará a cada grupo la postura que tiene hacia ese tema.

Tienen 5 minutos para apuntar algunos de los argumentos que deseen usar para defender su postura, y más tarde se pondrán en común.

El debate se producirá varias veces y en cada una de ellas los alumnos y alumnas tendrán un rol distinto (políticos, madres, profesores, abuelos, niños pequeños...), de este modo tendrán que adecuar sus argumentos y su expresión oral al personaje.

El papel del maestro o maestra será el de moderador y observador, puesto que esta situación permite conocer a los alumnos y diferenciar quiénes son los más introvertidos.

- *Adaptación:* Los debates en los que se cambia de rol son interesantes para adquirir todo tipo de contenidos, pero su uso es especialmente útil para los temas que tratan el tabaquismo y la contaminación, propios de Ciencias de la Naturaleza, ya que deben generar sus propios argumentos sobre el tema. También es fácilmente adaptable a la asignatura de Valores.

2ª propuesta:

¡Cuidado con lo que dices!: Los alumnos y alumnas se dividen por parejas, preferiblemente colocándose con algún compañero o compañera con el que no tengan mucha relación. A cada miembro de la pareja se le entrega un papel con una lista de temas de los que hablar a su pareja, pero a la hora de realizarlo se añade una premisa: no pueden utilizar las palabras que conforman el título del tema ni las palabras que lo acompañan entre paréntesis. Si mencionan alguna de las palabras “prohibidas” deberán continuar la conversación usando tan solo una vocal durante un minuto.

Temas para hablar y palabras prohibidas:

- Cómo lo pasaste las últimas vacaciones (playa, piscina, pueblo, verano).
- Cuál es la asignatura que más te gusta (matemáticas, lengua, plástica, música, ciencia)
- ¿Tienes hermanos? (familia, parientes).
- ¿Tienes mascota? (gato, perro, pez, conejo).
- Cuál es tu película favorita (dibujos, cine, televisión).
- Qué hiciste el último fin de semana (jugar, deberes, pueblo).

- Qué comiste ayer (postre).
- Cuál es tu comida favorita (pasta, macarrones, espaguetis).
- Qué alimentos no te gustan (verdura, fruta).
- Qué haces por las tardes (jugar, deberes, descansar).
- Cuál es tu juego favorito (play, ordenador).
- Algo en lo que seas muy bueno (deportes, estudios).
- Un defecto tuyo (malo).
- *Adaptación:* esta propuesta es interesante para la mejora del vocabulario y expresión oral en la enseñanza de lenguas extranjeras. Únicamente se debe adaptar la dificultad de los temas o eliminar los paréntesis.

3ª propuesta:

Radio Versátil: Los alumnos se colocan en dos filas, una enfrente de la otra. Cada alumno o alumna tiene un tema asignado (por ejemplo: música, publicidad, electrónica, floristería, moda, deporte, fútbol, videojuegos...) y es, en este momento, una emisora de radio que habla de ese tema. El docente camina por el espacio entre las dos filas, y se acerca a los alumnos y alumnas de uno en uno. Si se acerca o se aleja los alumnos tienen que empezar a hablar o dejar de hablar respectivamente. A partir de la improvisación deben elaborar un discurso sobre ese tema.

Tabla 1: Propuestas de producción

4.6.1.2. Memorización

Las siguientes actividades optimizan la memorización de los alumnos de sexto curso:

1ª propuesta:

La fauna del cole: Los alumnos se expanden por todo el espacio. Cada uno tiene un número, y ese va a ser el orden seguido para realizar el ejercicio. Todos eligen un animal que empiece por la misma letra que su nombre (por ejemplo: María Marmota). Cuando llegue el turno de cada persona debe decir su nombre y su animal, y hacer un gesto característico del animal que implique el movimiento de todo el cuerpo.

Una vez el alumno o alumna haya realizado el movimiento es el turno del siguiente número. Antes de comenzar con su propuesta tiene que repetir el nombre, el

animal y el gesto característico de su compañero y una vez haya terminado, puede comenzar con su propuesta. Así sucesivamente hasta completar todos los números.

2ª propuesta:

Cuéntame un cuento: Se sitúa al alumnado en un círculo grande, en el que todos puedan verse. Uno de los alumnos comienza a contar el principio de un cuento, cada uno de ellos deberá añadir un dato más al cuento, mencionando previamente todo lo que se haya dicho antes.

El orden de participación será de derecha a izquierda, y la persona que esté situada a la izquierda de la que está contando la historia debe mimar la historia mientras es contada.

- ***Adaptación:*** esta es una propuesta de sencilla adaptación a la parte de vuelta a la calma de las sesiones de Educación Física, que se puede realizar de forma asidua para no limitar la expresión corporal a contadas sesiones. Si se está trabajando, por ejemplo, el balonmano, se puede plantear a los alumnos que cuando la historia acabe de ser contada, alguien debe haber introducido en ella un dato relacionado con el balonmano.

3ª propuesta:

1, 2, 3... ¡Impro!: Esta actividad consiste en plantear a los alumnos y alumnas una conversación cotidiana entre un camarero y un cliente que deben completar, memorizar y dramatizar. A ambos se les dará a elegir un número del 1 al 24 que determinará el carácter de su personaje, al que deben adecuarse. La conversación y el carácter están recogidos en los anexos 1 y 2, respectivamente.¹

Los alumnos deben interiorizar el diálogo en la medida de lo posible, aunque no es necesario que se lo aprendan literalmente. En este diálogo existen huecos que deben rellenar y recordar las palabras usadas, que constituyen el menú. Se deja que ensayen por parejas unos minutos y se realiza la dramatización. Cuando terminan se comenta aquello que ha sorprendido a los compañeros y los detalles expresivos y memorísticos acertados.

Tabla 2: Propuestas de memorización

4.6.1.3. Comprensión

Las propuestas seleccionadas para mejorar la comprensión oral son las siguientes:

¹ Adaptada a partir de Prieto, 2007, p. 920.

1ª propuesta:

El teléfono reparado: Se trata de una adaptación del juego popular “El teléfono escacharrado” en la que los participantes no transmiten todo lo que escuchan, sino que sólo pasan la información relevante. El alumnado se sitúa en una fila recta y el maestro o maestra, (o alumno o alumna si se prestan voluntarios) le cuenta a la última persona de la fila una anécdota con demasiados detalles sin importancia. Cuando la información llega a la primera persona de la fila, esta debe exponer de qué se trata la anécdota y compararla con la versión que tenía la última persona de la fila.

El objetivo es que en su turno el alumnado elimine aquellos detalles sin interés y resuma el contenido de la anécdota, llegando a transmitir la información de provecho. Después de esto se comenta qué información es relevante y si el grupo ha tenido éxito al seleccionar la información o se ha centrado en detalles sin importancia.

- ***Adaptación:*** Esta actividad resulta interesante para una clase de matemáticas, por ejemplo, para trabajar la selección de información importante en los problemas. En vez de contar una historia se les lee un problema con datos innecesarios y ellos rescatan el contenido relevante para su resolución.

Tabla 3: Propuesta de comprensión

4.6.1.4. Lenguaje no verbal

Las siguientes actividades se sugieren con el objetivo de desarrollar el lenguaje no verbal:

1ª propuesta

Objetos mutantes: Los alumnos se colocan en un círculo amplio en el que puedan ver a todos sus compañeros. Cada uno de ellos tiene un objeto y mientras suena la música tiene que buscar una utilidad para ese objeto distinta a la original (por ejemplo: Un zapato sirve para cubrir los pies, de modo que yo lo usaré de otra forma, como un sombrero). Cuando para la música los niños se quedan congelados y adquieren una actitud acorde con su nuevo objeto (por ejemplo: si el zapato es un sombrero puede ser el de un payaso, y yo me comportaré como tal).

Cuando el docente lo considera, anuncia el cambio y el alumnado tiene cinco segundos para cambiar su objeto con otro compañero o compañera, y se repite el proceso. En este ejercicio se pueden añadir texto o frases aleatorias si el docente desea trabajar más habilidades.

2ª propuesta:

Gestualizando frases: esta actividad plantea unas frases, las cuales deben ser acompañadas de elementos no verbales y paraverbales. Los alumnos se sitúan por parejas (preferiblemente con personas con las que no suelen interactuar) y uno de ellos entona y gestualiza una frase. A continuación, la pareja expresa su opinión y la perfeccionan en conjunto. Por último, prueban a utilizar gestos y entonaciones diferentes con la misma frase y explican lo que expresan con cada una.²

Las frases son las siguientes:

- De ningún modo puedo aceptar tal sugerencia...
- Es mi deber pedirlos un gran favor y lo hago con la seguridad de que...
- Podría compararlo a algo minúsculo que lentamente se desarrolla
- Pero ¡cómo no enfadarse! ¿Acaso vamos a permitir que se sigan riendo?
- Debemos hacerles frente. Sé cómo el rompiente donde se estrellan las olas o, si preferís, como una playa donde se diluyen.
- Algo tan tierno como la carne de un bebé, tan sutil como la brisa...
- Insistiremos, lo repetiremos hasta la saciedad, no nos cansaremos....
- Fueron incapaces de colaborar, de formar una piña, de tener un solo corazón; se disgregaron y todo ello produjo en ellos una gran tristeza.

3ª propuesta:

Cierra la puerta: Esta actividad descubre las posibilidades de la entonación a partir de la experimentación con una sencilla frase: Cierra la puerta. Los alumnos plantean diferentes formas de decir esta frase con distintas intenciones, hasta que se consigan, por lo menos, todas las que aparecen en la parte inferior de la actividad.

Una vez que hayan logrado decir la frase con todas las entonaciones, los alumnos se colocan en círculo e interaccionan entre ellos con la premisa de que sólo pueden utilizar esas palabras. Se crearán, entonces, conversaciones exclusivamente basadas en la intencionalidad. Es fácilmente adaptable para lograr trabajar la gestualidad junto con la paralingüística.³

Cierra la puerta (afirmativo).

Cierra la puerta (súplica).

Cierra la puerta (¡no la ventana!).

² Actividad adaptada de Marcos y Garrán (2017, p. 65)

³ Propuesta adaptada de Motos y Tejedo (2007, p. 145).

<p>Cierra la puerta (interrogativo).</p> <p>Cierra la puerta (porque entra aire molesto).</p> <p>Cierra la puerta (enfadado).</p> <p>Cierra la puerta (muy imperativo).</p> <p>Cierra la puerta (con pánico, va a entrar un asesino).</p> <p>Cierra la puerta (para tener intimidad, para que no moleste nadie).</p> <p>Después de comentar los aciertos y fallos, si algún alumno o alumna desea añadir otra entonación y expresar aquello que desea transmitir se da rienda suelta.</p>

Tabla 4: Propuestas de Lenguaje no verbal

4.6.1.5. Tarea global de expresión oral

Al realizar la intervención mediante un enfoque por tareas, esta actividad trabaja la habilidad de la expresión oral de forma total, es decir, que incluye producción, memorización, comprensión y lenguaje no verbal.

<p>Traductores locos: Los alumnos y alumnas salen como voluntarios de tres en tres, a uno de ellos se le asigna el rol de una persona extranjera que viene a nuestra aula a darnos una conferencia sobre un tema de interés. Esa persona tendrá que inventar las palabras en el idioma que “hable” su personaje, y hacer énfasis en la paralingüística para que los demás sepan qué desea transmitir, sin gestualizar demasiado, acorde con su papel serio.</p> <p>A otro de los tres voluntarios se le da el rol de traductor, el cual debe interpretar aquello que expresa el conferenciante y traducirlo a nuestro idioma. Antes de esto debe memorizar una lista de palabras relacionadas con el tema, las cuales debe mencionar. Como es obvio, todo lo que mencione debe estar relacionado con el tema del que se habla. El tercer voluntario adquiere el rol de traductor a lengua de signos. Debe inventar cómo se transmite la información que está dando el traductor en lengua de signos, utilizando su gestualidad en su máximo esplendor.</p>

Tabla 5: Tarea global de expresión oral

El primero de ellos desarrolla la producción oral al inventar un discurso y un idioma, el segundo la comprensión del lenguaje no verbal de su compañero y la memorización al aprender la lista de palabras y el tercero el lenguaje no verbal al transmitir la información mediante gestos. De este modo experimentan la comunicación a través del

lenguaje corporal y reflexionan la importancia de los tonos de voz en la transmisión de los mensajes, además de vivenciar la comunicación no verbal.

4.6.2. Seguridad personal

A continuación, se recogen propuestas que crean una buena seguridad personal mediante el trabajo de la desinhibición y superación del miedo escénico, la mejora del autoconcepto, motivación y trabajo autónomo.

4.6.2.1. Desinhibición y superación del miedo escénico

Las actividades recogidas para este fin son:

1ª propuesta:

¡Encantado de verte!: Los alumnos y alumnas caminan por el espacio, ocupando todos los huecos que se generen en él, evitando caminar en círculos. Deben comenzar circulando sin buscar la interacción con sus compañeros, centrando su vista en un punto y marchando hacia él. A la orden de la maestra o maestro comienzan a interactuar con las personas con las que se cruzan, al principio con una mirada, más tarde con una sonrisa mínima, comienzan a sonreír plenamente, se saludan con cariño, y por último se abrazan como si no se hubiesen visto en años y se quisiesen mucho.

2ª propuesta:

Adivina quién soy: Se forman dos círculos constituidos por los alumnos y alumnas, uno de ellos se mantiene fijo mirando hacia el exterior y el otro le rodea mirando hacia el interior. Los del círculo interior deben permanecer con los ojos cerrados y tocar a las personas del círculo exterior, que van rotando despacio y en silencio, hasta que adivinen quien es cada una de ellas. Tienen dos minutos para la rotación, en los que si descubren la identidad pueden charlar, pero deben mantener los ojos cerrados. Se debe aclarar que debemos ser cuidadosos tocando a las personas y evitar zonas conflictivas.

3ª propuesta:

La gran actuación: Se pondrá a los alumnos en el contexto de que son artistas muy conocidos que van a actuar en la Super Bowl, dependiendo de la música que suene en cada momento el artista será de un género u otro (una diva del pop, un rapero o rapera, un cantaor de flamenco...). El docente seleccionará a la persona que empieza siendo el artista estrella, al que todos deben imitar, y el resto deben ser el cuerpo de

baile e interaccionar como un conjunto, no individualmente. El papel del artista principal rota por el alumnado según considere adecuado el maestro o maestra.

- *Adaptación:* esta actividad puede usarse de una forma sencilla en la asignatura de Música aumentando en pequeña medida la dificultad, por ejemplo, indicando a los alumnos que además de adaptarse al estilo de la música deben hacerlo al ritmo o al tempo.

Tabla 6: *Propuestas de desinhibición*

4.6.2.2. Autoconcepto y desarrollo de la competencia afectiva: hablar de uno mismo

Las propuestas recogidas para perfeccionar estas cuestiones son:

1ª propuesta:

¿Qué me define?: Cada alumno dispone de tres minutos para pensar cinco cualidades a destacar de sí mismo. Al acabar el tiempo forman un círculo, por cuyo centro pasan uno por uno a decir a todos cuáles son sus cualidades a la vez que las miman. El docente puede comenzar la actividad describiéndose a sí mismo y mimando sus cualidades para disminuir el sentimiento de vergüenza del alumnado.

- *Adaptación:* esta propuesta es útil en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en los primeros cursos. Mimar contribuye a que el alumnado memorice el significado de las palabras.

2ª propuesta:

A mi yo del pasado: Cada uno de los alumnos y alumnas tiene que sentarse donde se encuentre más cómodo y coger un folio y un lapicero. Se les da siguiente premisa: “Imagina que se ha inventado la máquina del tiempo y el creador te da la oportunidad de escribir una carta a tu “yo” del pasado, ¿En qué momento te darías la carta? ¿qué te dirías?” Los niños tienen 10 minutos para escribir la carta y debe tener un inicio y un fin. Una vez terminan de escribir la carta, la leen en voz alta uno a uno. El que lee la carta fija la mirada en los ojos de uno de sus compañeros, el que quiera, e imagina que es él mismo en el momento en el que se entrega la carta.

Tabla 7: *Propuestas de autoconcepto*

4.6.2.3. Motivación

Las actividades acopiadas para incrementar la motivación del alumnado son las siguientes:

1ª propuesta:

Aprendiendo a reír: Se trata de un ejercicio de risoterapia que ayuda además a la expresión oral y la gestión de emociones al trabajar la respiración abdominal, también unifica al grupo, ya que la risa compartida genera empatía. Se coge aire y apretando el abdomen se deja salir el aire en forma de risa.

En este momento comienza la segunda parte, en la que salen tres voluntarios al centro del aula. Los de los laterales agarran de la mano al que está en el medio y tienen que reírse a la vez que tiran de él sin hacerle daño. El que consigue llevarse al del medio a su lado gana, siempre y cuando no deje de reírse en ningún momento.

- ***Adaptación:*** esta propuesta puede realizarse en Música para la enseñanza de la respiración abdominal, ya sea con la risa, tal como se plantea, o adaptando la actividad a canto.

2ª propuesta:

Lo que no sabía sobre mí: El alumnado se coloca en una fila y se reparte un folio a cada uno en el que escribe su nombre en la parte superior. Cuando han escrito su nombre de forma clara pasan su hoja hacia detrás, y con la ayuda del docente la hoja del último de la fila pasa al primero. En cada hoja los estudiantes deben escribir algo positivo de la persona a la que pertenece (cuyo nombre verán), debe ser algo concreto.

Las hojas van rotando hasta llegar a su dueño, en ese momento el alumnado se coloca en un círculo y lee de forma personal las notas que le han escrito. Cuando todos han terminado los alumnos salen al centro del círculo de uno en uno a afirmar con mucha seguridad aquello que le han escrito en su papel.

Para procurar mayor motivación académica, el docente puede participar y escribir a cada alumno o alumna algo positivo de sus capacidades, trabajo o habilidades académicas.

Tabla 8: Propuestas de motivación

4.6.2.4. Trabajo autónomo

Desarrollaremos el trabajo autónomo de los alumnos y alumnas por medio de las siguientes actividades:

1ª propuesta:

Creando mi historia: Cada alumno o alumna coge una silla y con ella crea una secuencia de siete movimientos que cuenten una historia. Pueden acercarse o alejarse

de ella, subirse, ponerse debajo, rodearla, saltar, cambiar las intensidades del movimiento, el tempo, etc. Cada alumno muestra su creación al resto, tras lo que se comenta el nivel de trabajo que refleja la creación.

Al acabar esta parte, se reparte un folio a cada estudiante y se le pide que anote las fases de su creación (por ejemplo: pensamiento, selección de la idea, búsqueda de movimientos que lo expresen, experimentación y construcción).

2ª propuesta:

Creando conocimiento: Esta actividad parte de la anterior. Se reúne al alumnado en grupos de cinco o seis personas en los que deben reflexionar durante diez minutos sobre qué problemas tienen todos ellos a la hora de estudiar o realizar tareas y si es posible utilizar los pasos que han seguido en su creación anterior a la hora de hacer una tarea escolar y cómo lo harían.

Cuando hayan llegado a un consenso, dispondrán de otros diez minutos para crear una pequeña dramatización que muestre los pasos que pueden seguir para mejorar sus tareas.

Tabla 9: propuestas de trabajo autónomo

4.6.2.5. Tarea global de seguridad personal

De nuevo, el enfoque por tareas utilizado se plasma en una actividad recopilatoria de la habilidad de seguridad personal, la cual desarrolla la desinhibición y superación del miedo escénico, la mejora del autoconcepto, motivación y trabajo autónomo.

Entrenando el estudio: El alumnado crea un discurso de forma individual simulando que es el entrenador de un equipo, pero en vez de realizar deporte, el objetivo es motivar al equipo para estudiar antes de un examen y aportarles estrategias que el “entrenador” use para estudiar. Cuando terminan se les divide en grupos de cinco o seis personas y deben dar el discurso de forma enérgica a los compañeros de grupo. Al finalizar se ponen en común las opiniones sobre los discursos y las tácticas nuevas de estudio que han aprendido.

Tabla 10: Tarea global de seguridad personal

En esta actividad se trabaja la desinhibición al dar un discurso frente a los demás simulando ser un entrenador, el autoconcepto al hablar de las estrategias que cada uno usa a la hora de estudiar, la motivación creando argumentos para motivar al resto y el trabajo autónomo al crear un discurso propio y adquirir técnicas de estudio.

4.6.3. Pertenencia al grupo

Otra de las habilidades que se desea pulir es la pertenencia al grupo y las buenas relaciones dentro de este. Para esto, se recopilan tareas que mejoran la empatía, la integración, la igualdad, la participación y la colaboración entre los miembros del grupo.

4.6.3.1. Empatía

A continuación, se plantean tres actividades para crear empatía en el grupo-clase:

1ª propuesta:

El espejo: Los alumnos y alumnas se colocan por parejas ocupando todo el espacio. Un miembro de la pareja comienza a accionar como si estuviese frente al espejo de su baño una mañana común (lavándose los dientes, la cara, peinándose...) y el otro le imita como si fuese su reflejo. Más tarde se invierten los roles y cuando acaban comentan con su pareja cómo se han sentido.

El docente debe procurar que las parejas estén compuestas por miembros que no tengan una relación muy estrecha, incluso que sean miembros que hayan tenido algún conflicto reciente, puesto que el hecho de imitar a alguien genera inconscientemente una corriente de empatía para disfrutar de la propuesta.

2ª propuesta:

Me pongo en tus zapatos: Esta actividad consiste en situarse por todo el espacio con los ojos cerrados y evocar mentalmente un conflicto o discusión que hayamos tenido. Cuando esto está hecho, imaginamos que somos la otra persona y analizamos cómo se sentía y cuáles eran sus motivos. Una vez que se ha realizado este ejercicio, se piensa en cómo nos gustaría que hubiese actuado esa persona y se dice en voz alta. Cuando todos han acabado el docente lo avisa y los alumnos abren los ojos y comentan ordenadamente cómo se han sentido y si han sido capaces de ponerse en el lugar del otro.

3ª propuesta:

“Mi” problema: Cada estudiante escribe un problema o un conflicto que ha tenido recientemente sin poner su nombre y lo introducen todos en un recipiente. Al acabar, el docente pasa con el recipiente para que cada uno coja un papel, si alguno coge su papel se lo cambia a algún compañero.

Los alumnos deben contar el problema a todos como si fuese el suyo, poniéndose en el lugar de la persona y dando argumentos a su favor. Cuando acaba

cada uno, sus compañeros le dan consejos y apoyo si lo desean, y la persona que había escrito el problema puede desvelar su identidad si quiere.

Tabla 11: *Propuestas de empatía*

4.6.3.2. Integración e igualdad

Se plantean en este momento dos actividades que crean un clima de integración e igualdad en el aula:

1ª propuesta:

Sentir en tu piel: El alumnado se coloca en un círculo y la maestra o maestro elige a un estudiante (preferiblemente alguien aceptado socialmente y con buenas relaciones en el grupo) para que sea el voluntario. Esta persona debe salir del aula por unos minutos para no escuchar la explicación: deben caminar por el espacio saludándose efusivamente los unos a los otros, excepto al voluntario, al cual ignorarán completamente. El voluntario entrará de nuevo en el aula y comenzará la propuesta. Cuando se dé una palmada todos irán corriendo a dar un abrazo al voluntario.

En este momento el voluntario debe expresar cuáles han sido sus emociones y se reflexiona acerca de si esto es lo que siente una persona cuando le hacen el vacío en clase.

2ª propuesta:

Rompiendo estereotipos: El docente presenta dos gestos, uno que deben hacer los alumnos si les gusta lo que propone y otro si no les gusta. A continuación, menciona actividades estereotípicas de mujeres y hombres, y después de cada una se charla sobre quién ha dicho que le gusta y cómo se sentirían si no pudiesen hacer las cosas que más les gustan porque no se consideran propias de tu género.

- ***Adaptación:*** esta actividad puede servir de antesala para tratar cualquier tema relacionado con la desigualdad de género, o para comenzar con uno de Ciencias Sociales y hacer una reflexión crítica sobre la visibilidad de la mujer y otros colectivos discriminados a lo largo de la historia.

Tabla 12: *propuestas de integración e igualdad*

4.6.3.3. Participación y colaboración.

Algunas propuestas para mejorar la participación del alumnado y la colaboración de todos los miembros de la clase entre sí son las siguientes:

1ª propuesta:

¿Adivinas las palabras? Cada grupo de 6 o 7 personas recibe una tarjeta (mostradas en el anexo 3) en la que hay: una acción, un objeto, un personaje y un lugar. Deben construir una escena a partir de esas tarjetas en la que aparezcan todos los miembros del grupo. Debe recalcar las palabras de las tarjetas frente a los demás elementos que añadan a la dramatización para que los demás puedan adivinarlo. Cuando todos los grupos hayan creado sus escenas, las representan (para esto pueden usar el material del que se disponga y utilizar lenguaje verbal y no verbal) y el resto adivinan lo que pone en las tarjetas.

El objetivo es que todos los miembros del grupo participen por igual y colaboren para conseguir expresarse con claridad y que se adivinen sus palabras.

2ª propuesta:

Colaboramos para avanzar: Los alumnos y alumnas se sitúan de pie y por parejas. Un miembro de la pareja cierra los ojos, el otro se pone tras su espalda, frota sus manos para generar calor y pone las manos sobre los hombros del compañero, que mantiene los ojos cerrados. A través de la música y del contacto entre ambos, comienzan a mover el cuerpo. Se trata de mejorar la escucha activa y colaborar para estar en movimiento el mayor tiempo posible, si un miembro de la pareja comienza un movimiento el otro debe seguirle. Cuando se producen movimientos desacompañados entre ambos o no hay entendimiento se cambian los papeles.

Al terminar la actividad cada pareja reflexiona sobre su nivel de entendimiento y qué podrían mejorar.

3ª propuesta:

¿Que no se nos caiga!: La clase se divide en tres grupos que se colocan en tres círculos, de los cuales se selecciona en cada uno a una persona que cierra los ojos y se deja caer hacia los lados confiando en que sus compañeros le sujetarán. Es importante que sean cuidadosos y que todo el grupo esté atento para mantener segura a la persona que está en el centro, la cual irá rotando para que todos ocupen ese puesto.

La persona que está en el centro de cada círculo debe ir contando aquello que siente, lo cual empezará siendo temor o desconfianza y puede convertirse en seguridad e incluso integración.

Tabla 13: Propuestas de participación y colaboración

4.6.3.4. Tarea global de pertenencia al grupo.

La siguiente actividad mejora los sentimientos de pertenencia al grupo por medio del uso práctico de la empatía, la integración, la igualdad, la participación y la colaboración, las cuales se han trabajado en las actividades anteriores.

El personaje afortunado: El educador divide al alumnado en grupos aleatorios de cinco o seis. Estos grupos tendrán que reflexionar sobre las virtudes de cada miembro y dibujar en un papel un personaje inventado con muchas virtudes (las de todos los miembros del grupo). También deberán hablar de las emociones que sienten en ese momento, y la emoción del personaje será una suma de todas ellas, si son contrarias deben plantear una hipótesis sobre por qué el personaje tiene emociones confusas. Al terminar, cada grupo hará una exposición de su personaje en la que deben hablar todos los miembros del grupo y en la que se explicará de qué persona ha adquirido cada virtud el personaje y cómo se siente en ese instante.

Al terminar, el maestro plantea la similitud de los personajes creados con un trabajo en grupo, y se reflexiona de forma conjunta sobre cómo ayuda el hecho de poner lo mejor de nosotros mismos al servicio de los demás y lo importante que es dejar al resto de personas aportar lo bueno de sí mismos.

Tabla 14: Tarea global de pertenencia al grupo

En esta tarea se trabaja la empatía al reflexionar sobre las emociones, la igualdad e integración al incluir a todas las personas en la actividad y en los grupos de una forma activa y la participación y colaboración en los grupos para lograr crear un personaje con todas las virtudes.

4.6.4. Resolución de Conflictos

Las propuestas se basan en un enfoque por tareas, de modo que la suma de las actividades anteriores conduce a las de este apartado, en las que se desarrollan habilidades para la resolución pacífica de conflictos. En todas las actividades se fortalecen las capacidades de expresión, seguridad personal e integración que se han trabajado en los apartados anteriores.

1ª propuesta:

Juego de roles: el juego de roles, con la aparición del conflicto del personaje, es una gran herramienta para aprender a solucionar un conflicto real de una manera pacífica.

En esta actividad los alumnos se ponen por parejas. En cada pareja surge un pequeño problema que deben desarrollar mediante la improvisación. Los alumnos y alumnas tendrán la premisa de que deben actuar como si se tratase de la vida real, teniendo en cuenta las emociones del personaje y sin tocar al otro miembro de la pareja.⁴

Es interesante que los papeles se repitan en más de una pareja para observar cómo solucionan dos personas distintas un mismo conflicto.

Alumno A	Alumno B
Estás de fiesta en un pueblo y tus amigos quieren irse a casa, pero a ti no te apetece nada. Así, decides ir a despertar a tu amigo o amiga, que vive en ese pueblo y está en la cama, aunque sean las cuatro de la mañana.	Estás durmiendo y alguien te despierta llamando a tu puerta continuamente. Te levantas muy enfadado o enfadada y cuando abres la puerta te encuentras a tu amigo o amiga con ganas de no dejarte dormir más.
Estás sentado o sentada en un banco del parque comiéndote una bolsa de chucherías (de tus favoritas) que acabas de comprar. De repente, una persona con pinta de no entender el idioma se sienta a tu lado y comienza a coger chucherías de tu bolsa.	Eres un turista que no habla el idioma y llevas un día sin comer, ya que cuando llegaste a la ciudad alguien te robó la cartera y no tienes dinero. Te sientas, muy cansado, al lado de una persona que está comiendo chucherías y no puedes evitar cogerle una.
Estás en la cola del supermercado y tienes mucha prisa porque tus padres te habían mandado a comprar el pan hace dos horas y están a punto de volver. Pagando se encuentra una señora o un señor mayor que es muy lento, aún no ha sacado la cartera y además le está contando mil historias al cajero.	Eres una anciana o anciano que ha bajado a comprar unas golosinas para sus nietos, pero te acaban de llamar para decirte que al final no vienen a verte. Estás muy disgustado y no puedes esperar para contárselo a alguien, así que te desahogas con el cajero.

Tabla 15: Juego de roles

⁴ Actividad adaptada de Prieto (2007, p. 924).

2ª propuesta:

¿Quién gana?: En esta actividad los alumnos y alumnas se colocan por parejas e improvisan sobre un conflicto, pero en este caso sus intereses son totalmente contrarios y a simple vista no admiten negociación, solo uno de ellos se saldrá con la suya. Deben tratar de ganar el conflicto y no pueden tocar al otro miembro de la pareja. La premisa también es actuar como si fuese la vida cotidiana y fuese un conflicto real, y continuar con la improvisación hasta que el docente lo decida o alguien gane. Se determina que alguien gana cuando consigue el propósito de su personaje, por ejemplo, el camarero ganará si consigue echar al cliente del bar.

El objetivo es que acaben por entender que la mejor solución es hacer un pacto en el que ambos cedan y ambos ganen algo. La negociación es la mejor forma de resolución y mediante este proceso llegan a esa conclusión por ellos mismos.

- *Camarero y cliente:* es muy tarde y el camarero tiene que cerrar el bar, mientras el cliente desea quedarse a toda costa.

- *Hermanas/ hermanos:* uno de los hermanos está realmente cansado y quiere irse a la cama mientras el otro tiene la necesidad de salir de fiesta, ambos deben permanecer juntos.

Repitiendo estos dos conflictos en cada pareja se extraerá algo positivo y los compañeros aprenderán observando formas de resolver un conflicto de forma pacífica.

3ª propuesta:

Conflictos reales: El alumnado se coloca por parejas y se plantea una situación problemática que se dé con cierta asiduidad en el aula (por ejemplo: A y B. A tiene un balón de baloncesto, B necesita ese balón para jugar y A no quiere dejárselo, pero no lo va a usar). Deben tratar de convencer al otro y de solucionar esta situación sin rendirse.

Si esa semana se ha producido algún incidente o un desentendimiento entre dos o más de los alumnos y alumnas dejaremos que ellos lo narren y que sea ese el conflicto sobre el que puedan improvisar.

Al ver a sus compañeros solventar el problema de una forma pacífica adquirirán capacidades de control de sus emociones ante una situación de conflicto. Cuando acaben

las improvisaciones se realiza una charla sobre las dificultades que tiene cada persona en momentos de conflicto y cuáles son los métodos que usan para controlarse.

4.7. Recursos

Para llevar a cabo todas las actividades propuestas se necesitan los siguientes recursos:

Materiales
<ul style="list-style-type: none"> - Aula espaciosa. - Material de papelería (papel, folios, lápices y bolígrafos). - Sillas y mesas. - Fotocopias o tarjetas en las actividades que requieran lectura personal. - Música. - Equipo de música.
Personales
<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos y alumnas, que participan de forma activa en todas la actividades. - Docente o docentes, que actúan de guías y de moderadores, e impulsan al alumnado a reflexionar y a profundizar en cada propuesta. Garantizan que se llegue a las conclusiones que requiere cada actividad para su éxito.

Tabla 16: Recursos

4.8. Evaluación

La evaluación es exclusivamente formativa, ya que el objetivo no es calificar al alumnado, sino valorar el éxito de la propuesta.

En cada una de las sesiones el alumnado expresa cómo se ha sentido, también se hace una evaluación grupal del nivel de éxito logrado en la actividad (habilidades adquiridas, capacidades mejoradas...). El principal objetivo consiste en lograr una autoevaluación de los alumnos y alumnas sobre sus avances personales y sociales durante las sesiones. El docente también proporciona devoluciones inmediatas en cada sesión y actividad.

Para lograr la participación de todos y todas en la evaluación y lograr mayor nivel de objetividad se usa la rúbrica mostrada. Contiene ítems que evalúan las actividades y otros de tipo personal. Es posible realizarla de forma oral efectuando preguntas a todo el

alumnado o de manera escrita si hay un interés especial en mantener la privacidad de las respuestas o la ausencia de condicionamientos en la expresión.

Nombre y apellido:			
	Nada	Algo	Mucho
¿Has adquirido o mejorado alguna habilidad?			
¿Te has sentido cómodo con tus compañeros/as?			
¿Has participado en todas las actividades?			
¿Hemos conseguido un mejor clima entre los compañeros/as?			
Si has aprendido algo, ¿Puede ayudarte en tu vida cotidiana?			
¿Te has relacionado con personas con las que no sueles hacerlo?			
Puedes añadir cualquier comentario que quieras aquí:			

Tabla 17: Rúbrica

5. CONCLUSIONES

Tras realizar esta propuesta didáctica he llegado a la conclusión de que la dramatización es un recurso lúdico que puede adaptarse para trabajar cualquier tipo de contenido académico de una forma vivencial, de modo que los aprendizajes son significativos y se prolongan en el tiempo. Desarrolla en su puesta en práctica competencias y facilita la adquisición de contenidos de tipo conceptual, actitudinal y procedimental. Para el docente supone un recurso versátil que transforma cada contenido en una fuente de motivación y un aprendizaje real, a la par que mejora las habilidades de expresión y de relación del grupo-aula.

En la actualidad la importancia de las exposiciones orales, adecuadas en lenguaje verbal y no verbal en el aula está en alza, lo cual permite una incorporación sencilla al mundo adulto y a las exigencias de este. Además, dotar de habilidades expresivas en la etapa de Primaria forma personas carismáticas con mayores habilidades sociales, capaces de solventar sus problemas de una forma pacífica y sana. La dramatización es, de por sí, un gran método para desarrollar habilidades expresivas, que por otro lado son necesarias en el propio centro educativo para el éxito académico y la comprensión profunda de los aprendizajes.

En el grupo-clase la dramatización facilita unas buenas relaciones sociales y afectivas, puesto que crea un ambiente de confianza y respeto bajo el que todo el alumnado es igual de valioso. Según mi experiencia podría causar un cambio radical en las relaciones sociales de carácter hostil en la última etapa de Primaria, lo cual implicaría mayor rendimiento académico y mejores resultados globales. La dramatización hace énfasis continuo en el proceso, de modo que la importancia de prestar atención a los detalles y expresar las emociones que genera cada actividad es básico.

Trabajar la dramatización enfocada a la adquisición de habilidades de forma repetida durante la etapa de Primaria supondría un cambio en la enseñanza que lograría mejores relaciones, alumnos más capaces y un clima idóneo de enseñanza. Para perfeccionarlo podría ser utilizado en todas las asignaturas con el fin de tratar contenidos propios, en forma de proyecto colectivo o de pequeñas actividades, por ejemplo, dramatizar un problema de matemáticas que trate de compras y ventas mejora la comprensión de todos los alumnos y alumnas y garantiza el recuerdo de este.

La realización de este trabajo, que ha partido de mi experiencia previa en las aulas y de mi formación teatral, ha ratificado mi convencimiento en el uso de la dramatización en la Educación Primaria. Espero haber conseguido que el lector o lectora de estas páginas perciba con nitidez la multiplicidad de funciones y beneficios que se pueden obtener de la utilización de esta técnica.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Cruz Colmenero, V., Caballero, P., y Ruiz Tendero, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 393-410.
- Cuartero de Los Ríos, C. (2014). *La Dramatización En La Clase De Inglés* (Trabajo de grado). Escuela Universitaria de Educación de Soria, Soria.
- Cutillas, V. (2015). *El teatro y la pedagogía en la historia de la educación* (Tesis doctoral). IES Abastos, Valencia.
- Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín oficial de La Rioja* nº 74, de 16 de junio 2014. Recuperado de <https://www.larioja.org/normativa-autonomica/es?modelo=NA&norma=1973>.
- García Padrino, J. y Cerrillo, P. C. (Ed.). (1997). *Teatro Infantil y dramatización escolar*. Cuenca, España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- González García, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *CPU-e*. (21), 99-119.
- Laferrière, G. y Motos, T. (2003). *Palabras para la Acción*. Ciudad Real, España: Ñaque Editora.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº295, de 10 de diciembre de 2013.
- López, A., Jerez, I. y Encabo, E. (2009). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: La Dramatización*. Barcelona, España: Octaedro.
- López Hernández, B. (2015). *La Didáctica de la Dramatización en Intervención Escolar para la mejora de la Convivencia. Una Investigación sobre la Optimización de Variables No Académicas del Autoconcepto*. Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Marcos, S. y Garrán, M. L. (2017). La comunicación oral. Actividades para el desarrollo de la expresión oral. *Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 5 (21), 47-66. doi: 10.24197/ogigia.21.2017.47-66

- Motos, T. y Tejedo, F. (2007). *Prácticas de Dramatización*. Ciudad Real, España: Naque Editorial.
- Núñez, L., y Navarro, M. R. (2007). Dramatización Y Educación: Aspectos Teóricos, *Teoría Educativa*, (19). 225-252.
- Prieto, M. (2007). De la expresión dramática a la expresión oral. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, 2, 915-930.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Slade, P. (1978). *Expresión Dramática Infantil*. Madrid, España: Santillana.
- Tejerina, I. (2012). El teatro y los niños en sus dimensiones psicopedagógicas. *Edición digital a partir de Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, (52). 8-11.

7. ANEXOS

Anexo 1: Conversación entre camarero y cliente de la 3ª propuesta de memorización.

En un restaurante, un camarero, A, y un cliente, B:

A- Buenos días, ¿qué desea?

B- Quería comer.

A- Muy bien, pase al comedor, por favor.

B- Antes quería saber qué tienen de menú del día.

A- Pues, de primero _____ (1) y de segundo _____ (2).

B- ¿Podría tomar en vez de _____ (1) un/ una _____ (3)?

A- Tengo que preguntar en la cocina, pero creo que tenemos _____ (3).

B- ¿Y cómo cocináis el _____ (2)?

A- Parecido a la _____ (3).

B- Pues creo que prefiero _____ (1).

A- De postre puede tomar _____ (4) o _____ (5), están incluidos en el menú.

B- Perfecto. ¿El _____ (6) también entra en el menú?

A- Sí, desde luego, el _____ (6) también.

B- Muy bien, pero ¿cuánto cuesta?

A- 90 euros más IVA.

B- ¡Qué barbaridad! ¡Es carísimo! Me marchó.

A- Pues buenos días y adiós.

B- ¡Adiós!

Anexo 2: Carácter de los personajes, 3ª propuesta de memorización.

Estas son las características de los personajes según el número escogido:

1. Estás enfadado y de muy mal humor.
2. Eres muy ligón/a y te apetece coquetear.
3. Eres muy tímido/a y no puedes mirar a los ojos de la gente con la que hablas.
4. Estás casi completamente sordo/a, no entiendes lo que te dicen y hablas muy alto.
5. Crees que eres guapísimo/a y te exhibes físicamente ante los demás.
6. Eres una persona muy nerviosa y te tiembla la voz.
7. Tienes muchísimas ganas de ir al baño.
8. Estás tristísimo/a y sólo quieres echarte a llorar.
9. Eres extranjero/a y no hablas bien español.
10. Estás cansadísimo/a, te estás durmiendo y sólo quieres acostarte.
11. Ves muy mal y necesitas acercarte mucho a la persona con la que hablas.
12. Eres tartamudo/a y te molesta mucho que te ayuden a hablar.
13. Eres excesivamente cooperativo/a y siempre intentas aconsejar y ayudar.
14. Eres un/a cantante de ópera y hablas como si cantaras un aria.
15. Tienes un catarro enorme y estás todo el tiempo estornudando y sonándote.
16. Eres un/a neurótico/a terrible y te da asco el contacto personal.
17. Eres excesivamente cariñoso/a y tocas mucho a las personas con las que hablas.
18. Estás paranoico/a y crees que te persiguen los extraterrestres, por eso sospechas de todos.
19. Quieres ser locutor/a deportivo y hablas como si transmitieras un partido de fútbol.
20. Eres muy religioso/a y hablas como un cura en la iglesia.
21. Eres muy infantil y hablas y te comportas como un niño.
22. Has bebido mucho y estás muy borracho/a.
23. Eres un/a pedante y crees que los demás son inferiores.
24. Tienes casi cien años y, lógicamente, actúas como si casi no pudieras moverte, hablar, oír...

Anexo 3: Tarjetas de la primera propuesta de participación y colaboración.

Grupo 1:	Llorar, monja, bolsa y telediario.
Grupo 2:	Esconder, hombre, cartera y clase.
Grupo 3:	Superhéroe, abrazar, calzoncillos y centro comercial.
Grupo 4:	Abrazar, anciano, galletas y castillo.
Grupo 5:	Comprar, perro, secador y parque.